

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 39

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019 430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risco 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

LAS CRÍTICAS DE HABERMAS A JASPERS A PROPÓSITO DE SU LIBRO *LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD**

Felipe Portocarrero Suárez
Universidad del Pacífico, Perú

En el año 1923, Karl Jaspers, de cuarenta años de edad, escribió un ensayo titulado *La idea de la universidad*. Durante esos años, en que el sistema universitario alemán trataba de recomponerse de la derrota que el país había sufrido en la Primera Guerra Mundial,¹ Jaspers era ya un reconocido académico en la Universidad de Heidelberg, a cargo de la cátedra de psicología. Entre el año de publicación de su ensayo y 1931 se mantuvo en silencio y, a partir de ese momento, a medida que comenzaba a producir sus más sólidos trabajos y hacía más abierto su punto de vista acerca de la importancia de preservar la libertad académica, también se incrementaron los ataques políticos que iba recibiendo. De ahí que algún tiempo después, en 1937, le fue retirada su condición de profesor y, al año siguiente, se le prohibió la publicación de sus trabajos.

El contenido de ese célebre texto fue ampliado y reelaborado en 1946 durante el contexto posbélico y luego de haber sido derrotado el nazismo. Sin embargo, el sentimiento de libertad académica que había depositado en su temprana redacción permaneció invariable. De ahí que sus afanes no pueden ser entendidos sino en el marco de reconstrucción moral e institucional que el sistema universitario alemán experimentó en la posguerra. El ensayo conoció una tercera versión aparecida en 1961, pero que en lo esencial fue muy semejante a la de 1946. La reedición de ese texto en la década de 1960, sin embargo, no fue gratuita, pues respondió a una coyuntura en la que espíritus reformistas como el de Jaspers buscaban inspiración en las propuestas humboldtianas que habían sido tan importantes para definir la idea de universidad en la Alemania del último tercio del siglo XVIII. Si bien su libro no tiene la musicalidad literaria ni defendía los mismos puntos de vista que casi un siglo antes había formulado con un título semejante el cardenal John Henry New-

* Este artículo sintetiza las ideas que he desarrollado de manera más extensa en otro texto (Portocarrero Suárez, 2017, pp. 174-195).

1. Jaspers refiere que dos hechos fueron los principales estímulos para escribir un libro de contenido tan ambicioso. El primero fue un incidente en el cual él, como miembro del «consejo» universitario, se negó a firmar un escrito de protesta dirigido a los aliados victoriosos por las duras condiciones que habían impuesto sobre la derrotada Alemania. Su negativa se sustentó en el argumento de que la universidad debería mantenerse al margen de toda actividad política. El segundo asunto estuvo relacionado con su oposición a despedir de su puesto a un colega cuyas intervenciones habían sido consideradas como agraviantes hacia los alemanes fallecidos durante la guerra. El fundamento de su solitaria defensa se basaba en el reclamo de que era necesario cerrar filas contra cualquier amenaza —interna o externa— a la libertad de expresión que debía existir en las universidades (Wyatt, 1990, p. 46).

man —de quien, dicho sea de paso, no hace la menor mención—, el rigor con el que formula sus ideas, la convicción con la que defiende sus argumentos y la clara austeridad de su prosa hacen de su esfuerzo un punto de referencia intelectual obligado en nuestro ensayo (Torralba, 2004, p. 237).

Como no es mi propósito hacer un análisis del libro de Jaspers, solo indicaré que está dividido en tres grandes secciones (la vida espiritual, las tareas de la universidad y los presupuestos de la existencia de la universidad) y en diez capítulos que profundizan y desarrollan sus argumentos más generales. Se trata de un sólido y bien articulado edificio intelectual en el cual el autor aplica una lógica compacta y sin fisuras sobre un texto en el que aparecen momentos de brillantez estilística. En lo esencial está despojado de toda retórica y conduce al lector con mano firme desde los principios generales hasta los razonamientos más detallados en los que está sustentada su rigurosa manera de pensar.

Dicho esto, pasemos a examinar algunas de las observaciones críticas de Habermas (1987), las cuales están dirigidas al corazón mismo de la propuesta de Jaspers. Para comenzar, desde su perspectiva, el pensamiento de Jaspers seguía atado a un tipo de sociología procedente de algunos destacados exponentes del Idealismo Alemán como Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt y otros. Wilhelm von Humboldt, en particular, consideraba que para mantener operativa y funcional una institución educativa era necesario que una idea encarnara su propósito y sentido profundo, nutriera sus convicciones e imprimiera su sello en las acciones de sus miembros. Olvidar estas aspiraciones traería como consecuencia el anquilosamiento espiritual de la institución, la pérdida de su vitalidad y dinamismo internos, y, como consecuencia de ello, la conduciría a navegar a la deriva sin un rumbo definido que tarde o temprano la haría encallar y morir irremediablemente. En el caso de la universidad, la pérdida de dinamismo y vitalidad de su «conciencia corporativa», que es la que actúa como principio unificador o factor vinculante entre sus diversos miembros, se disuelve y también deja de existir. Y, al hacerlo, las funciones de servicio a la sociedad que cumplía cesaban de ser operativas, pues los objetivos, motivaciones y propósitos de sus miembros también se vaciaban de su contenido esencial. Lo que había sido una emoción y un sentimiento compartido «intersubjetivamente» por sus miembros, es decir, una fuente de inspiración y una aspiración vivida como posible, terminaba por apagarse. Para los alemanes, en consecuencia, la idea de universidad desde Humboldt no era otra cosa que la encarnación de una forma ideal de vida. Un ideal que no se limitaba simplemente a una porción de la experiencia humana o a un fragmento del conocimiento, sino que, gracias a su relación con la ciencia y la verdad, tenía una dimensión universal alrededor de cuyo eje giraban y se estructuraban todas las formas del «espíritu objetivo» (Habermas, 1987, p. 3).

Pero este reclamo de los idealistas era, por decir lo menos, «extravagante». De ahí que Habermas se preguntara: ¿acaso es posible encontrar en la universidad actual una forma de pensar que sea compartida por todos sus miembros? ¿No ocurre, por el contrario, que en las sociedades modernas las instituciones funcionan a partir de premisas completamente diferentes, es decir, que su funcionamiento depende de un «distanciamiento» de los objetivos y motivaciones de sus integrantes? La respuesta de Habermas es, en principio, inequívoca: hoy en día «las organizaciones ya no encarnan ideas». Quienes defendían esa posición en la década de 1960 —caracterizada, entre otras cosas, por la existencia de una universidad de masas en todos los

países industrializados de Europa—, lo hacían desde una perspectiva conservadora y de rechazo a los impulsos modernizadores que urgían ser puestos en marcha para transformar el paisaje universitario alemán, un paisaje que había estado dominado por fosilizadas jerarquías docentes y por la ideología reaccionaria de los antiguos «mandarines».

Dicho esto, no obstante, veinte años más tarde el mismo Habermas se preguntaba si no había algo rescatable en la idea de universidad, si subsistía algún vestigio valioso no necesariamente en términos de una «autoimagen normativa» impuesta a toda una comunidad académica desde arriba o desde afuera, sino más bien alguna otra forma de «autocomprensión» compartida entre sus miembros acerca de lo que era el proceso de aprendizaje científico en el marco de la educación superior (1987, pp. 4-5). Como veremos más adelante, pese a sus demoledoras críticas al pensamiento de Jaspers, su respuesta será afirmativa.

Para Habermas, los patrones generales de la modernización social también han determinado los desarrollos de la universidad. Si bien en el caso de Alemania esa modernización comenzó una década después que en el resto de países europeos, es necesario advertir que los debates entre los reformistas y los defensores del *statu quo* tuvieron lugar bajo la falsa disyuntiva de si era necesario renovar, retener o abolir la idea de universidad. Desde una lógica completamente distinta, los movimientos estudiantiles se oponían a lo que calificaban como una reforma tecnocrática, una exigencia más del capitalismo y de su voracidad por hegemonizar también el campo de la cultura. En la medida en que se había iniciado un nuevo ciclo en el proceso de diferenciación del sistema científico y que este proceso se había hecho crecientemente autónomo en su desarrollo, las universidades se presentaban a sí mismas como parte de un sistema que precisamente requería de menos «integración normativa» entre sus miembros. De hecho, ella misma era capaz de su propia autorregulación mediante mecanismos sistémicos orientados cada vez más hacia la esfera de la economía de mercado y del planeamiento administrativo por parte del Estado, que ejercía una poderosa influencia sobre ella. En este contexto, se entiende mejor por qué algunos estaban a favor de un sistema científico funcionalmente diferenciado que no cargara con el peso y la obstrucción que podía generar un «poder normativo integrador» tal como era expresado por sus defensores. Dicho en otros términos, se mostraban contrarios a aceptar la idea de que debía de existir un epicentro intelectual interno con capacidad para irradiar una suerte de «autocomprensión corporativa» entre sus todos sus miembros. Para quienes seguían esta línea de razonamiento, la tradición solo podía tener un «valor compensatorio» destinado a llenar las brechas dejadas en estas universidades a las que se les había secuestrado su idea formativa (Habermas, 1987, pp. 6-7).

Sin embargo, esta no es la historia completa, sobre todo cuando se identifican mejor los peligros de estas simplificaciones. En este preciso sentido, desde un punto de vista puramente empírico, saber con precisión si el estímulo al desarrollo del conocimiento no terminará finalmente paralizado debido a la exclusiva especialización que exige la función de investigar es, para Habermas, un asunto que está abierto a la discusión. En otras palabras, no hay evidencia suficiente para descartar la muy posible asociación que la productividad científica podría tener con la interacción entre profesores y estudiantes que se preparan para seguir carreras académicas, o con la participación de la actividad científica en la educación en su sentido

más amplio, o con su propia autocomprensión cultural, o con los vínculos que mantiene la ciencia con la formación de la opinión pública en general. De hecho, gracias a esos entrelazamientos, las universidades forman todavía parte de lo que Habermas llama el «mundo de la vida», lo que sería el más claro indicio de que la idea de la universidad no ha desaparecido por completo (1987, p. 7).

Detengámonos por eso en la idea clásica de universidad que sostenían Schleiermacher y Humboldt. En primer lugar, ambos partían de la preocupación acerca de cómo la ciencia moderna, una vez emancipada de la tutela religiosa y eclesiástica, podía ser institucionalizada sin que su autonomía se viera amenazada por la influencia política de los gobiernos o por las demandas del mercado laboral, esto es, por las presiones de todo tipo provenientes de la sociedad o de la esfera de la política pública. Para los dos pensadores, la solución radicaba en una «autonomía de la ciencia» organizada por el Estado, cuyo papel debería ser el de protegerla de las indeseadas intervenciones políticas y económicas, usualmente más orientadas a buscar beneficios particulares que a impulsar la búsqueda desinteresada de la verdad y el trabajo científico serio. Desde su punto de vista, esta «ilimitada libertad interna» era una solución óptima que favorecía al interés del Estado no solo porque eventualmente este esquema permitiría que el trabajo científico se volcara de manera plena y orgánica al proceso de investigación, libre de cualquier interferencia externa a sus propios objetivos, sino también porque, precisamente gracias a ese escudo defensivo, las universidades terminarían convirtiéndose en el epicentro de la cultura moral y de la vida espiritual de la nación en el sentido más amplio que puede tener el término. Han sido estas dos nociones, según Habermas, las que han formado la idea de universidad y modelado las características más saltantes de la tradición y del sistema universitario alemán. De estos rasgos se desprenden la importancia del apoliticismo frente a las autoridades estatales, la distancia defensiva que la universidad debería adoptar frente al entrenamiento profesional y práctico, y la ubicación clave de la facultad de filosofía para enfatizar la importancia de la ciencia entendida como un todo (1987, pp. 9-10).

De acuerdo con Habermas, solo gracias a que la idea de universidad del Idealismo Alemán asumía la unidad de la enseñanza y de la investigación, en una suerte de «proceso narcisístico autocontenido», había sido capaz de producir una promesa de autonomía y libertad de la ciencia provista por el Estado y, al mismo tiempo, la posibilidad de que esa misma ciencia se dedicara exclusivamente a sus propias indagaciones y descubrimientos. En un sentido similar, se le atribuía a la filosofía un «poder unificador» no solo en relación con las otras disciplinas que formaban parte del saber humano, sino también con respecto a la tradición cultural, a la socialización individual y a la integración social. En consecuencia, al ser la filosofía capaz de reflejar a la totalidad de la cultura, la ciencia entendida en su sentido más amplio podía reclamar también su unidad con el arte y la moral. Más aún, el poder de esta forma de comprender la universidad permitiría la formación del carácter moral del individuo y, por lo tanto, su desarrollo integral (1987, p. 10).

No obstante, las dificultades de encarnar esta idea aparecen cuando uno se pregunta, entre otras cosas, cómo se podría lograr la institucionalización de una ciencia filosófica capaz de lograr unir la docencia y la investigación, y las diversas disciplinas que forman parte del acervo cultural de la humanidad. Lograr este objetivo supondría, en el primer caso, que la docencia debería ser reconceptualizada de manera

tal que solo podría nutrir la innovación de los procesos de investigación, generando que la universidad se transforme esencialmente en una formadora de investigadores. En el segundo caso, la aspiración de unidad entre los diversos saberes supondría que la filosofía debería convertirse en una disciplina fundamental que pudiera unificar en su seno a las ciencias de la naturaleza con las ciencias humanas.

Estas precondiciones institucionales —que le dieron un enorme brillo y vigencia a la idea de universidad alemana a lo largo del siglo XIX y hasta el primer tercio del siglo XX— no estaban disponibles, eran inexistentes o resultaban un objetivo de muy difícil realización en la Alemania de esa época. De hecho, el mercado laboral se encontraba en un proceso de diferenciación que demandaba la preparación de un número creciente de profesiones en los campos de las ingenierías, de los estudios empresariales, de la pedagogía y de las artes. En una dirección similar, las disciplinas empíricas que nacieron del «vientre» de la facultad de filosofía siguieron un ideal de «racionalidad procedimental» que renunciaba a las grandes interpretaciones filosóficas totalizantes y a las visiones metafísicas del mundo. Asimismo, las ciencias naturales adquieren una mayor autonomía y el positivismo metodológico incluso se convierte en fuente de inspiración para las ciencias sociales y las humanidades. En este nuevo escenario, la filosofía pierde el monopolio que había ejercido y deja de proporcionar explicaciones universales acerca de la cultura en su totalidad (Habermas, 1987, p. 11). En el caso alemán, es necesario añadir que la idea de universidad, de la que habían sido defensores los viejos «mandarines» durante el nazismo, sufrió un profundo descrédito y perdió su legitimidad como consecuencia de la impotencia y complicidad con la que muchos de ellos actuaron frente al régimen. Es este el contexto en el que se debería entender el retorno de Jaspers hacia las ideas humboldtianas (Habermas, 1987, p. 14).

Pese a todo lo dicho, ¿puede la universidad permanecer enraizada en el «mundo de la vida» a través de un conjunto complejo de funciones clásicas cuya dinámica se explica por la estructura interior de la ciencia misma? Si la filosofía ha perdido su antiguo poder unificador, ¿quién llenará el vacío dejado por ella? O, mejor todavía, ¿tiene sentido retener la idea misma de la unidad de las ciencias como lo hace Jaspers? Desde la perspectiva adoptada por este último, pese a la marginación sufrida por la filosofía, ella puede todavía servir de «guía» de la ciencia, pues es la única disciplina capaz de acreditar su desinterés e incondicional deseo hacia el conocimiento, y mostrar una adecuada actitud hacia el pensamiento científico. La filosofía retendría de esta manera el papel de guardián de la idea de universidad (Habermas, 1987, p. 16).

Un segundo legado humboldtiano que revivió con esta ola reformista tiene que ver con el crucial significado que adquiere la autonomía científica, entendida por Jaspers como una red de comunicaciones internacionales que protegerían la libertad de su ejercicio sin ningún tipo de presión externa. No se trataba meramente de un asunto de «autoimagen», concepto que no traduce adecuadamente la dinámica de acelerada diferenciación que se desarrolla en los diversos campos de la investigación científica. Como lo ha demostrado el desarrollo de la historia de la ciencia moderna, su trayectoria sigue una rutina que la protege de las innecesarias problematizaciones que solo ocurren cuando se atraviesan momentos de crisis (Habermas, 1987, p. 17).

Entonces, si el fundamento interior de la universidad no puede preservarse bajo los criterios antes indicados, ¿quiere decir esto que puede funcionar y arreglárselas

sin necesidad de contar con esa conciencia que alguna vez tuvo de sí misma? ¿Acaso queda algún principio integrador sobre el cual pueda descansar una «autocomprensión institucional» que sirva de sustento a lo que tiene de esencial la vida universitaria moderna? Si los procesos de aprendizaje universitarios están diseñados para ir más allá de la simple preparación académica o de la pura reflexión metodológica o teórica, es porque su propósito último es el de estimular la autocomprensión de las ciencias acerca de su propio funcionamiento. Y eso lo consiguen al proporcionarles conocimientos provenientes de otras disciplinas que hacen florecer nuevas y más desafiantes interrogantes. Esos mismos procesos, además, generan que los estudiantes adquieran un modo de pensar científico, una actitud de cuestionamiento y de curiosidad constantes, unos hábitos mentales entrenados con rigor conceptual pero también con imaginación. Se trata de algo mucho más central que la exclusiva adquisición de conocimientos especializados. Tiene que ver con la adopción de posiciones políticas, con la formulación de juicios y diagnósticos bien informados sobre el acontecer contemporáneo, con el desarrollo de una manera singular e intransferible de mirar el mundo en el que les ha tocado vivir. Y es este discurso académico en el que se enraízan, con variado peso y distintas funciones en el interior de las universidades, las altamente diferenciadas y especializadas disciplinas de nuestro tiempo (Habermas, 1987, pp. 19-20).

La «conciencia corporativa» ha devenido entonces en una «intersubjetividad compartida» que, sin dejar de existir, no tiene como objetivo completar una única y exclusiva forma de hacer ciencia, sino que más bien persigue un complejo conjunto de funciones que no se encuentran atadas al «ideal normativo» que daba sentido y finalidad a la vieja universidad. La «vieja idea» de universidad estaba sustentada en la creencia de que era necesario contar con algo más estable y sólido que el simple contenido de ideas particulares. Y ese algo, «procedimentalmente anclado», es el proceso científico en sí mismo. Se trata en este caso de un ancla que sirve como fundamento para una autocomprensión de la institución: la forma discursiva de la argumentación científica es la que mantiene los procesos de aprendizajes juntos en sus varias funciones.

No obstante, si reconocemos que el método científico ya no puede cumplir ese rol debido tanto a la multiplicación de disciplinas y a su incapacidad de reflexionar acerca de sus propias condiciones de producción de conocimiento, como a la pérdida del poder explicativo totalizador de la filosofía, entonces resulta legítimo preguntarse qué es lo que podría servir como fundamento para la autocomprensión de la institución universitaria. Sorprendentemente, Habermas encuentra la respuesta sugerida en los escritos de Humboldt y Schleiermacher, para quienes la primera ley de todos los esfuerzos orientados al conocimiento es la «comunicación» que nos permite el lenguaje. Traducido en la perspectiva habermasiana, de lo que se trata entonces es de reconocer en las formas discursivas de la argumentación científica el fundamento interno que, en última instancia, sostiene e integra las diversas y heterogéneas funciones del proceso de aprendizaje. La imagen de un investigador concentrado en su trabajo, aislado en su gabinete o en su laboratorio, no es sino una peligrosa quimera, puesto que su proceso de aprendizaje necesita, se apoya y se encuentra entrelazado con una «comunidad pública de investigadores» con la que interactúa. En esas dinámicas de discusión, de formulación de argumentos y contraargumentos, y en el productivo poder de las disputas, se encuentra la promesa de

que surjan nuevos puntos de vista, se rectifiquen antiguas presunciones, se estimule la creación de nuevas y sorprendentes perspectivas de mirar los asuntos que despiertan la curiosidad intelectual y el interés científico. En breve, existe en la forma de argumentación científica un contenido igualitario y universal que forma parte de una «racionalidad comunicativa» que representa su característica más importante y definitoria. Es esta forma la que han adoptado las sociedades modernas para entenderse a sí mismas. Y por eso, en el caso que nos ocupa, son las características singulares que adopta la forma discursiva de la argumentación científica —y no la «vieja idea» de universidad— las que mantienen los procesos de aprendizaje unidos e integrados en sus varias funciones, y sirven como centro de gravedad para la autocomprensión de su sentido más profundo y permanente. Todo lo demás cae en el campo de un idealismo romántico y trasnochado.

Bibliografía

- BRUNNER, José-Joaquín (2012). «La idea de universidad en tiempos de masificación». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143.
- COLLINI, Stefan (2012). *What are Universities for?* Londres: Penguin Books.
- HABERMAS, Jürgen (1987). «The Idea of the University: Learning Processes». *New German Critique*, 41, 3-22.
- HORN, Hermann (1993). «Karl Jaspers». *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), 769-788.
- HUMBOLDT, Wilhem von (2005a). «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291.
- (2005b). «Sobre el levantamiento de la prohibición de visitar universidades extranjera». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 301-302.
- (2005c). «Solicitud de construcción de la Universidad de Berlín (1809)». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 293-299.
- JASPERS, Karl (2013). *La idea de la universidad*. Barañáin (Navarra): EUNSA.
- NEWMAN, John Henry ([1852] 1996). *The Idea of a University*. Edición de Frank M. Turner. New Haven-Londres: Yale University Press.
- PORTOCARRERO SUÁREZ, Felipe (2017). *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- READINGS, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- RORTY, Richard, Julie REUBEN y George MARSDEN (2000). «The Moral Purposes of the University: An Exchange». *The Hedgehog*, 2(3), 106-119. Recuperado de <<http://www.iasc-culture.org/THR/archives/University/2.3IRortyetal.pdf>>.
- STEINER, George (2013). *Universitas?* Tilburg: Nexus Instituut.
- TORRALBA, Francisc (2004). «Pensar desde el límite. En torno a Karl Jaspers». *Ars Brevis*, 10, 235-255.
- VILLA PACHECO, Borja (2005). «Sobre el lugar común: la universidad humboldtiana puede ser buena en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la universidad». *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.
- WOLF, Robert Paul (1970). *The Ideal of the University*. Boston: Beacon Press.
- WYATT, John (1990). *Commitment to Higher Education: Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Bristol: The Society for Research into Higher Education - Open University Press.